

Oelkers, Jürgen

Öffentlichkeit und Bildung: Ein künftiges Missverhältnis?

Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988) 5, S. 579-599



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Öffentlichkeit und Bildung: Ein künftiges Missverhältnis? - In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988) 5, S. 579-599 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144897 - DOI: 10.25656/01:14489

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144897>

<https://doi.org/10.25656/01:14489>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 34 – Heft 5 – September 1988

I. Thema: Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe

Öffentliche Vorträge zum Thema des 11. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

- | | |
|--------------------------|--|
| JÜRGEN OELKERS | Öffentlichkeit und Bildung: Ein künftiges Mißverhältnis? 579 |
| VOLKER KRUMM | Wie offen ist die öffentliche Schule? Über die Zusammenarbeit der Lehrer mit den Eltern 601 |
| RUDOLF TIPPELT | Kinder und Jugendliche im Spannungsfeld zwischen der Familie und anderen Sozialisationsinstanzen 621 |
| LUISE WAGNER-WINTERHAGER | Erziehung durch Alleinerziehende. Der Wandel der Familienstrukturen und seine Folgen für die Erziehung und Bildung 641 |
| LUDWIG KÖTTER | Empirische Erkenntnis und bildungspolitische Entscheidung 657 |

II. Diskussion

- | | |
|--------------------------------|--|
| UDO KUCKARTZ/
DIETER LENZEN | Die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses im Fach Erziehungswissenschaft (II) 673 |
|--------------------------------|--|

III. Literaturbericht

- | | |
|------------------|--|
| ULRICH SCHIEFELE | Motivationale Bedingungen des Textverstehens 687 |
|------------------|--|

VI. Rezensionen

MARTHA
FRIEDENTHAL-HAASE

ENNO SCHMITZ/HANS TIETGENS (Hrsg.): Erwachsenenbildung. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 11) 709

KARLHEINZ FINGERLE

HELGA THOMAS/GERT ELSTERMANN (Hrsg.): Bildung und Beruf. Soziale und ökonomische Aspekte 716

KARLHEINZ FINGERLE

RUDOLF LASSAHN/BIRGIT OFFENBACH (Hrsg.): Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Übergang 716

MARTINA LIEBE

BERND DEWE/WILFRIED FERCHHOFF/
FRIEDHELM PETERS/GERD STÜWE: Professionalisierung – Kritik – Deutung. Soziale Dienste zwischen Verwissenschaftlichung und Wohlfahrtskrise 720

MARTINA LIEBE

THOMAS OLK: Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität 720

MARTINA LIEBE

BURKHARD MÜLLER: Die Last der großen Hoffnungen. Methodisches Handeln und Selbstkontrolle in sozialen Berufen 720

V. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 727

Contents

I. Topic: Public Response for Education

Public Lectures – 11th Congress of the German Society for Educational Research (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft)

JÜRGEN OELKERS	Education and the Public Sphere 579
VOLKER KRUMM	How Open is the Public School? On the Cooperation of Teachers and Parents 601
RUDOLF TIPPELT	Tensions Between Different Domains of Socialization 621
LUISE WAGNER-WINTERHAGER	Single Parenting. Changes in Family Structures and their Impact on Education 641
LUDWIG KÖTTER	Empirical Findings and Educational Policies 657

II. Discussion

UDO KUCKARTZ/ DIETER LENZEN	The Situation of Junior Staff in the Field of Educational Science (II) 673
--------------------------------	--

III. Review Article

ULRICH SCHIEFELE	Motivational Factors of Text Comprehension 687
------------------	--

IV. Book Reviews 709

V. Documentation

New Books 727

Öffentlichkeit und Bildung: Ein künftiges Mißverhältnis?*

Zusammenfassung:

Der Aufsatz legt folgende These zugrunde: Die liberale Öffentlichkeit des 18. Jahrhunderts legitimierte den Gedanken einer allgemeinen Bildung, die aber im 19. Jahrhundert zunehmend staatlich organisiert wurde, in dieser Organisationsform seit der Reformpädagogik in die Krise geriet und schwerwiegende Akzeptanzprobleme hervorbrachte. Die These wird an den drei Entwicklungsstellen historisch rekonstruiert und mit dem Bildungsmonopol des Staates konfrontiert. Als Prognose ergibt sich aus der Analyse, daß die öffentlichen Aufgaben der allgemeinen Bildung in Zukunft eher zu-, als abnehmen, für diesen Zweck aber eine Liberalisierung der staatlichen Verschulung erforderlich erscheint. Die (weltweiten) Krisensymptome der Gegenwart, einschließlich der Psychologisierung der Öffentlichkeit selbst, lassen sich kaum anders bewältigen.

Das Thema „Öffentlichkeit und Bildung“ ist für die Pädagogik nicht irgendeines. Es berührt ihren Ort in der modernen Gesellschaft und zugleich die zentrale Frage, wie jedermann ohne Einschränkung durch Geburt oder Geschlecht an das allgemeine Wissen der Zeit herangeführt und auf das politische Gemeinwesen vorbereitet werden kann. „Politisch“ ist das Gemeinwesen in einem wichtigen Sinne dort, wo es *öffentlich* ist, also dem Prinzip der diskursiven Auseinandersetzung folgt; jede öffentliche Auseinandersetzung ist auf den Austausch von Gründen bezogen, für die Wissen und Kompetenz reklamiert werden müssen; mindestens den stabilen Hintergrund eines Verstehensreservoirs für diesen Zweck liefert die allgemeine *Bildung*, so daß vor allem in politischer Hinsicht ein starker Zusammenhang zwischen „Öffentlichkeit“ und „Bildung“ behauptet werden kann.

Dieser Zusammenhang schien den Theoretikern der Pädagogik so eminent zu sein, daß FRIEDRICH SCHLEIERMACHER schreiben konnte: „In der öffentlichen Erziehung spiegelt sich der Charakter des Gemeinwesens ab“ (SCHLEIERMACHER 1957, S. 95). Das Gemeinwesen ist nur so gut wie sein Schulsystem oder jede Verschlechterung der öffentlichen Erziehung ist ein Indiz für die Verschlechterung der Gesellschaft. – Im Sinne dieses Gedankens hat in den vergangenen 150 Jahren (weltweit) eine Verschulung der Gesellschaft stattgefunden, die die Idee der Bildung wirksam organisierte. Generationen von Schulreformern sahen darin einen entscheidenden Fortschritt, der heute Gegenstand einer entschiedenen Kritik ist (ILLICH 1984). Diese Kritik stößt zunehmend auf Resonanz, weil sie effektiv Idee und Wirklichkeit gegeneinander ausspielen kann.

Empirische (SOCHATZKY 1988, S. 133 ff.) und vor allem literarische Anzeichen

* Eröffnungsvortrag auf dem 11. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am 21. März 1988 in Saarbrücken (HEINZ RHYN und ESTHER HÜRLIMANN danke ich für bibliographische Hilfen).

für eine wachsende Schulunlust, für einen Verdruß an der öffentlichen Bildung, gibt es genug, so daß es lohnend erscheinen mag, der Frage nachzugehen, ob nicht das ursprünglich so vielversprechende Verhältnis von „Öffentlichkeit“ und „Bildung“ gerade pädagogisch in ein künftiges Mißverhältnis umzuschlagen droht. Ich werde dieser Frage nicht wiederum empirisch oder literarisch nachgehen, sondern in einer historischen Kritik, die sich mit drei begrifflichen Relationen beschäftigt, von denen ich annehme, daß sie das Problemfeld strukturieren. Zunächst werde ich darstellen, warum das Verhältnis von *Öffentlichkeit und Bildung* seit dem 18. Jahrhundert im Zentrum der pädagogischen Reflexion steht und was seine Eigenart ausmacht (1). Danach beschreibe ich das Verhältnis von *Staat und Schule*, das im 19. Jahrhundert zu Unrecht fast synonym geworden ist in dem Zusammenhang von Öffentlichkeit und Bildung (2). Und abschließend lege ich im Verhältnis von *Individuum und Gemeinschaft* einige der Veränderungen dar, die seit Beginn des 20. Jahrhunderts diskutiert werden und die Schulen vor völlig neue Aufgaben stellten, denen *nicht* nachgekommen zu sein offenbar eine grundlegende Schulskepsis befördern konnte (3).

Meine allgemeine These betont zunächst einen historischen Befund, dann ein Dilemma und schließlich eine Orientierung: „Öffentlichkeit“ und „Bildung“ ist schulgeschichtlich eher ein Mißverhältnis gewesen, aber ein erfolgreiches. Allgemeine Bildung kann offenbar nur vom Staat finanziert werden, der sich nicht wie eine liberale Öffentlichkeit handhaben läßt. Die Etatisierung der Schule schränkte ihre Freiheit ein, aber ohne staatlichen Mäzen wäre das Rechtsgut einer allgemeinen Bildung für jedermann nicht garantierbar gewesen. Aus diesem Dilemma gibt es nur dann einen Ausweg, wenn die organisatorische Verknötung von Staat und Schule gelockert wird und neue Verhältnisse definiert werden. Für diese Verhältnisse ist der Zusammenhang von Öffentlichkeit und Bildung grundlegend.

1. Öffentlichkeit und Bildung

Der Ausgangspunkt des Problems findet sich in zwei politischen Entwürfen der bürgerlichen Gesellschaft, nämlich in JOHN LOCKES Essay „Of Civil Government“ (1679–1689) und MONTESQUIEUS „Esprit des lois“ (1748). In beiden Entwürfen wird die gesellschaftliche Funktion der Erziehung beschrieben, doch jeweils grundverschieden: LOCKE bindet die Erziehung an das *Haus* und damit an die „väterliche Gewalt“ (paternal power), die aber nicht Willkür, sondern Pflicht ist, Pflicht gegenüber dem Naturgesetz, welches die Autorität verleiht und die pädagogische „power of commanding“ rechtfertigt, die ihrerseits mit der Minderjährigkeit der Kinder endet (LOCKE 1823, Bd. V., S. 367 ff., 377 ff.). Was für das Haus gilt, kann im Bereich des Gemeinwesens nicht angenommen werden. LOCKE definiert die bürgerliche Gesellschaft gerade so, daß in ihr jeder einzelne seine individuelle Gewalt aufgibt und der Allgemeinheit übereignet (ebd., S. 387 ff.). Nur so ist Rechtsfrieden möglich, denn der wird durch den allgemeinen Gesetzgeber garantiert, was umgekehrt bedeutet, daß jedermann sich den Gesetzen so unterwirft, wie das öffentliche

Wohl (public good) der Gesellschaft es erfordert (ebd., S. 389). Niemand kann sich in einer bürgerlichen Gesellschaft (civil society) den bestehenden Gesetzen entziehen (ebd., S. 394). Auf dieser (HOBBESEN) Linie unterscheidet sich eben die Gesellschaft vom Naturzustand.

Erziehung, das zeigt LOCKES Beschreibung der Bildung des Gentleman, dient wohl der Ausrüstung für das öffentliche Leben einer Klasse (LOCKE 1823, Bd. IX., S. 78ff. u. pass.), bleibt selbst aber privat¹. Anders dagegen MONTESQUIEU, einer der beiden Meisterdenker des „neuen Geistes“ der Aufklärung (MORNET 1967, S. 32ff.): Er macht Erziehung zu einer Funktion der *Regierung* (gouvernement), deren „Natur“ dreifach verschieden sein kann, monarchisch, despotisch und republikanisch (MONTESQUIEU 1950, S. 10). Je nachdem, welcher Natur die Regierung ist, unterscheidet sich die Erziehung grundlegend. Die monarchistische Erziehung dient der Ehre (l'honneur), die despotische Erziehung der Furcht (la crainte) und *nur* die republikanische Erziehung der Tugend (la vertu) (ebd., S. 39). Die „Gesetze der Erziehung“ sind stets relativ zum Prinzip einer Regierung (ebd., S. 54), doch nur in der Demokratie erreichen sie moralisches Niveau, nämlich die Qualität einer „vertu politique“ (ebd., S. 45). Sie ist ein „renoncement à soi-même“, also keine private Tugend, sondern eine öffentliche Aufgabe. Doch die wird beschränkend definiert, als „l'amour des loix & de la patrie“ (ebd., S. 46).

Die moderne Verfassung der Gesellschaft kann nicht länger auf Erbfolge oder bloßem Terror basieren, sondern muß politische Freiheit durch Gewaltenteilung regeln, repräsentative Prinzipien der Demokratie begründen und für eine Kontrolle der Macht sorgen, wie MONTESQUIEU in seiner Analyse der englischen Konstitution deutlich machte (ebd., S. 207ff.). Eine solche riskante Verfassung setzt auf den begrenzten Konflikt, der Zustimmung zum Ganzen verlangt und dieses Ganze zugleich kontrolliert. Nur noch *Meinung*, öffentliche Meinung, schrieb DAVID HUME 1740 (HUME 1882, S. 110f.), kann eine Regierung fundieren, aber weil diese Meinung ein empirisches Wechselspiel ist, muß ein anderes Medium für Kontinuität sorgen, nämlich die Erziehung. Sie besorgt, im Sinne von MONTESQUIEU, eine ebenso einfache wie weitreichende Sache, nämlich „l'amour de la république“, ausdrücklich als „sentiment“ und nicht als rationale Folgerung aus Erkenntnissen bezeichnet, damit wirklich jedermann, der erste wie der letzte Mann des Staates, daran teilhaben kann (MONTESQUIEU 1950, S. 54). Liebe zur Republik nämlich bedeutet, in einer Demokratie, Liebe zur Gleichheit.

ROBERT MAUZI hat in seiner Geschichte der Glücksideen im 18. Jahrhundert gezeigt, wie der Gedanke von MONTESQUIEU am Ende dieses Jahrhunderts immer mehr Platz griff. Die Erziehung transformierte sich in ein nationales Problem und wurde „patriotisch“. Ihre Theorie, die Pädagogik, beschrieb dann nicht mehr ein Mittel des individuellen Fortschritts und des persönlichen Glücks, sondern ein Mittel des Fortschritts der Gesellschaft und des kollektiven Glücks (MAUZI 1967, S. 570ff., 575). Damit ist mehr gemeint gewesen, als nur die gefühlsmäßige Verpflichtung auf den Nationalstaat; es ging um die Bildung dessen, was MONTESQUIEU den *esprit général* nannte (MONTESQUIEU 1950, S. 412), und diese Bildung ist seit Mitte des 18. Jahrhunderts schulförmig

begründet worden. Ich nenne nur ein bekanntes Beispiel, den Plan „öffentlicher Studien“, den LA CHALOTAIS 1763 vorlegte und der den „Unterricht einer Nation“ vor allem als Unterricht in den *Wissenschaften* projektierte. Dieses Projekt ist eines der *Schulen*, die aber von der *vertu politique* nicht unabhängig werden, sondern diese überhaupt erst richtig herausbilden sollen, nicht als *sentiment*, sondern als Kompetenz (LA CHALOTAIS 1771, S. 11, 15 f., 41 ff.). Das Schulprojekt setzte *Schulkritik* voraus, die LA CHALOTAIS in drei Richtungen spezifizierte, als Reform des Curriculums (ebd., S. 17 ff.), Professionalisierung der Lehrerschaft (ebd., S. 25 ff.) und Neuorientierung der Unterrichtsmethode (ebd., S. 54 ff.). Unter diesen Voraussetzungen kann das Schulprojekt gelingen, jedoch nur, wie es schon deutlich hieß, wenn die „Privaterziehung“ der Eltern und die „öffentliche der Schulen“ in einem fruchtbaren Wechselverhältnis stehen (ebd., S. 33). Die „väterliche Gewalt“ über die ganze Erziehung ist kein Thema mehr, weil Erziehung das Haus verläßt und zu einer öffentlichen und damit politischen Aufgabe wird. Diese Aufgabe aber kann nicht durch Gefühlsübereinstimmung gelöst werden, sondern hängt vom Wissen und Können ab, das sich nicht mehr privat vermitteln läßt.

LA CHALOTAIS hat auch in der deutschen Diskussion Wirkungen erzielt, mindestens der Art, daß nach Erscheinen der Übersetzung (1771) verstärkt über Sinn und Wert *öffentlicher Erziehung* gestritten wurde (in der gebotenen nationalen Differenz; vgl. allgemein BÖDEKER 1987). Den Konsens der Befürworter faßte PHILIPP JULIUS LIEBERKÜHN 1785 so zusammen: „Die öffentliche Erziehung wirkt mehr, als irgend etwas, auf den Charakter eines Volkes... Was in den öffentlichen Schulen... gelehrt und betrieben wird, das geht am sichersten in alle Zweige der Bürgerlichen Gesellschaft über“ (LIEBERKÜHN 1785, S. 4f.). „Bürgerlich“ wurde jedoch sehr oft als Synonym für lebenspraktisch gelesen und dann der gelehrten Bildung entgegengesetzt (RESEWITZ 1787, S. 12 ff.), die sich nicht pragmatisch begrenzen läßt. Der Preußische Minister VON ZEDLITZ etwa lobte 1776 die BASEDOWSCHEN Kupfer tafeln dafür, daß mit ihnen besonders wirksam die öffentliche Elementarbildung besorgt werden könne, welche auf die Arbeiten des Bürgers und die Aufgaben der „Société civile“ ziele (ZEDLITZ 1776, S. 28 f.), diese Grenze aber zugleich auch respektiere.

Öffentliche Bildung wurde schon zu diesem Zeitpunkt häufig mit dem Staat assoziiert, so daß ERNST CHRISTIAN TRAPP 1792 im Revisionswerk fragen mußte: „Was ist denn für Hoffnung, daß sich die öffentlichen Schulen je dem Einfluß der Staatsgewalt werden entziehen können?“ (TRAPP 1792, S. 11). Doch das war oblique gefragt, denn schädliche Gewalt hat der Staat nur aufgrund der nicht vollzogenen Trennung von der Kirche (ebd., S. 19 f.); seine Schulen sind also nicht richtig öffentlich, weil sie nicht richtig staatlich sind. Auch TRAPP argumentiert *dafür*, wie viele andere Autoren, daß der Staat die Schulen unterhält, eine besondere Verantwortung für die Alphabetisierung der „niedern Volksklassen“ trägt, nur formale Aufsicht ausüben soll (so schon LA CHALOTAIS 1771, S. 45 f.), den Schulen ihre pädagogischen Freiheiten läßt und Privatunterricht gestattet (TRAPP 1792, S. 25 f.). Andere Texte aus dieser Zeit gehen noch weiter und fordern sogar freie Konkurrenz im Bildungsbereich

(Über die Frage, 1789), also eine entschiedene *Nicht*-Etatisierung der öffentlichen Bildung.

Die Diskussion am Ende des 18. Jahrhunderts ist so relativ offen, weil auch institutionell noch wenig entschieden ist. Die häusliche Erziehung wird zuungunsten der öffentlichen verteidigt (BENEKEN 1788), ja selbst LA CHALOTAI'S Prinzip des wissenschaftlichen Unterrichts wird ebenso oft unterstützt wie verworfen (vgl. nur SCHLOSSER 1785, S. 132 ff.). In dieser Lage ist wichtig, worauf sich die Entwürfe der öffentlichen Erziehung beziehen, auf den Staat oder tatsächlich auf die Öffentlichkeit. TRAPP definierte, daß „öffentlich. . . oft nichts weiter (bedeute), als woran Jeder Theil nehmen darf. Oeffentliche Schulen in dieser Bedeutung wären also diejenigen, zu welchen jedem, der das lernen wollte, was da gelehrt würde, der Zutritt offen stünde“ (TRAPP 1792, S. 4). Damit hieße „öffentlich“ so viel wie jedermann offen und wäre, bloß formal bestimmt, unterschätzt.

Der Begriff durchläuft im 18. Jahrhundert einen rasanten Bedeutungswandel (HABERMAS 1962, S. 28 ff.; HÖLSCHER 1979, S. 81 ff.), der einen neuen, politisch-sozialen Kontext zum Ausdruck bringt: *Öffentlichkeit* wird der moralische Gegenbegriff zu *Geheimnis* (FEUERBACH 1821, S. 86 ff.; WELCKER 1841, S. 256 ff.; vgl. HÖLSCHER 1979, S. 10, 123, 124 ff.) und avanciert zu einem unbegrenzten Prinzip, dessen Einschränkung als illegitim begriffen wird, ohne den Arkanbereich der Politik total auflösen zu können. Aber die gesellschaftliche Moral stellte sich zunehmend auf ein neues Prinzip ein, das liberale Prinzip des Offenlegens der Gründe von Handlungen, soweit diese politische Relevanz erhalten und Gegenstand einer „öffentlichen Meinung“ (GARVE 1802) werden. „Öffentlichkeit“ wird damit zugleich mehr und anderes als „Gesellschaft“ und „Staat“, nämlich deren kritisches Publikum (RIEDEL 1768, S. 51 ff., 60) oder das politisch-soziale Medium ihrer Resonanz und Legitimität, an dem jeder teilnehmen kann, sofern er die Bedingungen diskursiver Auseinandersetzung erfüllt (HÖLSCHER 1979, S. 83 ff.).

Diese Bedingungen mögen der „Gelehrtenrepublik“ der Aufklärung entnommen sein (ebd., S. 140 ff.), aber sie haben Bedeutung für die gesamte bürgerliche Gesellschaft. KANT hat in der Aufklärungsschrift von 1784 den *öffentlichen* und den *Privatgebrauch* der Vernunft unterschieden und dabei den Privatgebrauch nicht, wie es die Begriffstradition nahelegen würde, auf das Haus oder die Familie bezogen, sondern, in einem überraschenden Schachzug, auf das bürgerliche Amt, welches aus Gründen der Zweckmäßigkeit beschränkt werden kann, wenn es die staatlichen „Geschäfte“ erfordern (KANT 1968, Bd. I., S. 56). Dies darf mit dem öffentlichen Gebrauch der Vernunft *nicht* geschehen, denn der richtet sich an das „Publikum“, also an die „Welt“ (ebd., S. 57) oder die lesende und argumentierende Öffentlichkeit. KANT bindet damit den öffentlichen Gebrauch der Vernunft an Bildung oder gar an Gelehrsamkeit, denn vor ein politisches Publikum kann nur treten, wer der Macht der Argumente gewachsen ist und seinerseits für Aufklärung sorgen kann (ebd., S. 55)². Diese öffentliche Vernunft setzt „uneingeschränkte Freiheit“ voraus (ebd., S. 57), ist aber abhängig von vorgängiger Bildung und

also von einem sozialen Privileg (HÖLSCHER 1979, S. 80, 88ff., 141; ENGELHARDT 1986, S. 60ff.).

Damit ist ein Paradox formuliert, denn „Öffentlichkeit“ wird durch ihre Bedingung der Bildung beschränkt, während sie selbst als unbeschränkt (allgemein) definiert werden muß. Ähnlich paradox ist aber auch der Bildungsbegriff, auf den die Öffentlichkeit bezogen wird: „Bildung“ wird exklusiv verstanden, nämlich von den Erwartungen des literarischen Publikums her, beansprucht zugleich aber allgemeine Geltung, insofern jedermann, die rechte Schulung vorausgesetzt, „Bildung“ und damit, für dieses Denken, ein entscheidendes Signum des Humanen erwerben kann. Ich komme auf diesen Zusammenhang zurück, weil er sich auch über die Paradoxien hinaus formulieren läßt und dann für das Thema von zentraler Bedeutung ist.

An dieser Stelle bleibt zunächst festzuhalten: „Öffentlich“ meint nicht bloß, wie im juristischen Sprachgebrauch des 17. und 18. Jahrhunderts zunehmend üblich, ein Synonym für „staatlich“ (MARTENS 1969, S. 32ff.), ist aber auch nicht einfach die Bezeichnung für eine „persona publica“ (HÖLSCHER 1979, S. 75), die im staatlichen Bereich ein Amt versieht. Die Theorie KANTS soll vielmehr den zwanglosen, aber an Niveau gebundenen Austausch von Argumenten in allen den Angelegenheiten begründen, die die Vernunft in öffentlichem Gebrauch erfordern. „Öffentlichkeit“ gilt fortan als diskursives Medium, in welchem sich politische oder sonstige Meinungen bilden können, ohne staatlicher Beaufsichtigung zu unterliegen. Umgekehrt beansprucht die kritische Öffentlichkeit Kontrollaufsicht über die staatlichen Handlungen, ohne bloß die *Interessen* des Gemeinwesens zu thematisieren, wie dies in der antiken *res publica* der Fall gewesen ist (ROSENBERG o.J., Sp. 636). Modern und neu ist der Anspruch, die Interessen unter dem Gesichtspunkt *allgemeiner Vernunft* öffentlich erörtern und entscheiden zu können. Diese Wendung³ hat entscheidende Folgen für das Programm *allgemeiner Bildung*, das unabhängig wird von utilitären Verwendungszusammenhängen. „Bildung“ läßt sich nunmehr auf eine zunehmend konkretere, jedoch zugleich vage bleibende Institution beziehen, nämlich die bürgerliche Öffentlichkeit. Nur unter dieser Voraussetzung kann Bildung *allgemein* und *uneingeschränkt* behauptet werden. Sie ist nicht mehr, aber das wird zu einem Hauptkonflikt in der Pädagogik (BLANKERTZ 1985), reduzierbar auf Brauchbarkeit oder die Erziehung des „geschäftigen Bürgers“ (RESEWITZ 1787, S. 15f.).

Moral und Politik, schrieb WIELAND 1798 (WIELAND 1799, S. 331ff.), sind öffentlich geworden, doch damit auch Erziehung und Bildung, die eine kulturelle Dynamik auslösen, von der WIELAND hoffte, sie werde dem „Fortgange der *Kultur zur Humanität*“ dienen (ebd., S. 331). Wie immer die öffentliche Bildung auf solche Globalziele reagieren mag, sie ist als pädagogische Voraussetzung definiert für das, was öffentliche Meinung heißen kann (eine stets umstrittene Größe; vgl. nur RANKE 1832; BURCKHARDT 1988, S. 284f.; HÖLSCHER 1979, S. 114f.; LUHMANN 1971). Diese Rückversicherung gilt um so mehr, da „öffentlich“ kein normativer Rechtsbegriff sein kann (MARTENS 1969, S. 36ff.). Er zeigt nur das diskursive Prinzip der bürgerlichen Gesellschaft an, zu dem allerdings die sich entwickelnden Bildungsinstitutio-

nen in eigentümlicher Spannung stehen. Das läßt sich am Verhältnis von Staat und Schule gut verdeutlichen.

2. Staat und Schule

1797 veröffentlichte HEINRICH STEPHANI einen „Grundriß der Staatserziehungswissenschaft“, in dem, auf der Linie KANTS⁴, „öffentliche Erziehung“ von der Vervollkommenung des Menschen her definiert wurde. Unter öffentlicher Erziehung sei zu verstehen der „Inbegriff von Staatsanstalten, um den Menschen, die zu ihrer Bestimmung nöthigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu verschaffen“ (STEPHANI 1797, S. 29). Diese Staatserziehungswissenschaft interessierte den preußischen Minister VON MASSOW, der einen Kommentar zu STEPHANI abfaßte, welcher sich zu der These äußerte, daß die öffentliche Erziehung im Interesse des Staates sei, weil dieser die Höherbildung der Menschheit zu besorgen habe (ebd., S. 31). Dies zugestanden folgte VON MASSOW, daß dann aber der Staat nicht bloß „die Rolle eines frommen Rathgebers“ übernehmen könne, der die Schulen einfach nur unterhält, sondern daß ihm die volle Aufsicht zu übertragen sei. Anders als STEPHANI porträtierte der preußische Minister den künftigen „Staatspädagogen als Gesetzgeber und in der Eigenschaft eines Werkzeugs der vollziehenden und aufsehenden Macht“, mithin als *Beamten*, der hoheitsrechtliche und staatstragende Funktionen übernommen hat (MASSOW 1800, S. 92f.).

„Staatserziehungswissenschaft“ oder „Staatspädagogik“ ist in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts ein oft gebrauchtes Schlagwort (vgl. nur ZACHARIÄ 1802; PÖLITZ 1806; auch Voss 1799, S. 90ff. u. pass.; staatsrechtlich schon SCHEIDEMANTEL 1775, S. 198f.), das anzeigte, wie in der pädagogischen Diskussion immer mehr „öffentlich“ mit „staatlich“ gleichgesetzt wurde, ohne KANTS Distinktion des öffentlichen und des Privatgebrauchs der Vernunft zu beachten⁵. Die Haupteinsicht der Rechtfertigungsliteratur lag darin, daß nur staatliche „Erziehungsanstalten“ eine „allgemeine Bildung“ im Sinne des Menschheitszwecks würden besorgen können (KRUG 1810, S. 58f., 73ff.). Im Sinne dieses „Allgemeinen“, schrieb WILHELM TRAUGOTT KRUG 1810, ist Erziehung unteilbar, so daß auch die Erziehungsanstalten nur „einartig“ (ebd.) sein können, weder unterschieden nach sozialen Ständen noch nach dem Geschlecht (ebd., S. 75ff.). Dieses Jahrhundertprogramm übernahm nach und nach tatsächlich der Staat, so daß ein Bildungsmonopol entstand, das die Schule der Aufklärung als Anstalt des Nationalstaates organisierte.

In der Obhut des Staates prosperierte die Schule und profitierte auch, mindestens materiell, die sie begleitende pädagogische Reflexion. Dafür gibt es eine Reihe von sozialgeschichtlichen Daten (vgl. nur WEHLER 1987, S. 478ff.), die alle darauf verweisen, daß und wie sich allmählich ein effizientes und sozial akzeptiertes System allgemeiner Schulbildung entwickelte. Das staatliche System war, innerhalb der Grenzen seiner Prämissen, erfolgreich, weil es, unter dem Schutz der staatlichen Schulpflicht, eine Reihe von Problemen lösen konnte. Ich nenne nur, als langfristig wirksame Trends: Die Vermittlung elementarer Bildung für jedermann, die, von der Alphabetisie-

rung an, ihr Niveau allmählich steigern konnte; die Umstellung der Gratifizierung von Privileg auf Leistung, nicht zuletzt auch in der Elitebildung; die innere Differenzierung des Systems, das auf eine spezieller werdende Nachfrage reagieren konnte; die Ausbildung und materielle Absicherung der Lehrer, die den Aufbau einer Profession erlaubte; und schließlich die Entwicklung einer internen Fachöffentlichkeit, die sich von den didaktischen Problemen der Schulfächer her aufbaute und strukturierte⁶.

Das wachsende Erfolgsbewußtsein artikuliert sich in Standesforderungen, zunehmend auch öffentlich oder politisch und nicht zuletzt international, im Rahmen des imperialen Wettbewerbs der Nationalstaaten bis 1914⁷. 1904, zur Weltausstellung in St. Louis, erschien eine komplette, statistisch abgesicherte Darstellung des deutschen Unterrichtswesens (LEXIS 1904), die ein geschlossenes, hochspezialisiertes und offenbar leistungsfähiges System beschrieb, das sich vollständig an die staatliche Trägerschaft angepaßt hatte. Dabei ist *Öffentlichkeit* keine Zielgröße, die sich organisatorisch oder didaktisch niederschlagen würde. Bildung wird verengt auf *Schulbildung*, auf einen staatlichen Lehrplan, der kanonisch angibt, was unter „Bildung“ fällt und was nicht. Ein wesentlicher Effekt ist die Verlagerung auf den staatlichen *Abschluß*, der die Voraussetzung wird für soziale Karrieren. Alternativen, und sei es nur der Schulorganisation, konnten sich nicht durchsetzen (vgl. JENKNER 1985) und wurden nach 1850 auch zunehmend weniger diskutiert.

Woher aber dieses formidable Vertrauen in die Organisationskraft des Staates, das sich für Pädagogen ja keineswegs nur staats-theoretisch begründen läßt? 1851 forderte der Friedberger Seminardirektor WILHELM CURTMANN immerhin „*Unterrichtsfreiheit für die Eltern*“, und zwar mit der bemerkenswerten Begründung, daß die nivellierende und zentralisierende Schulorganisation ersetzt werden müsse durch individuelle Formen und eine lokale Schulöffentlichkeit (CURTMANN 1851, S. 18ff.)⁸. Das staatliche „Kommando“ über die Schulen (WUNTSCHLI 1845, S. 22ff.) stieß auch bei anderen Autoren auf Widerspruch, aber zumeist nur, um die staatlich unterhaltene, jedoch „selbständige Stellung“ der Schule zu begründen (ebd., S. 24), eine relative Illusion, die mit dazu beigetragen hat, die Option für den Staat als selbstverständlich erscheinen zu lassen. Tatsächlich entstand nach innen eine durchaus liberale Fachkommunikation, die jene Lehrplanarbeit leistete, welche eine staatliche Schulaufsicht allein nicht zustandebringen könnte. Neben der materiellen Absicherung der Lehrer und der allmählichen Loslösung von der kirchlichen Aufsicht liegt in dieser *Verfachlichung* sicher ein starkes Motiv für die Fixierung auch der pädagogischen Reflexion auf die Staatsschule in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts.

Aber es bedurfte doch auch wirksamer Legitimationen nach außen hin, um ein historisch so unwahrscheinliches Modell wie das einer immer dichter werdenden Verstaatlichung der öffentlichen Bildung plausibel erscheinen zu lassen. Die wichtigste Rechtfertigung operiert nun charakteristischerweise nicht mit Bildung und Öffentlichkeit, sondern mit Brauchbarkeit, wenngleich auf schultypische Weise: Die staatliche Schule und *nur* sie rüste für das spätere Leben aus (so schon VILLAUME 1793, S. 171ff.; vgl. OELKERS 1988a), weil sie

die institutionelle Garantie für die Vermittlung desjenigen Wissens und Könnens übernehmen kann, das für die Zukunft der Gesellschaft als notwendig erachtet wird. Diese Leistung kann das Lernen in der alltäglichen Lebenswelt nicht mehr erfüllen, aber sie kann auch von keiner anderen Institution erbracht werden. Das Argument war überzeugend, obwohl oder weil es nicht kontrolliert werden konnte, denn tatsächlich blieb immer unklar, was genau der Nutzen der Schule für das Leben sein würde, wenn mehr behauptet wurde als nur die Eröffnung gesellschaftlicher Karrieren durch Bildungsabschlüsse.

Gleichwohl entwickelte sich ein erstaunlich stabiles System, das sich unter der staatlichen Aufsicht, jedoch auch im Schutze einer hohen sozialen Akzeptanz, eigenwillig organisieren konnte. Die Schutzzonen erlaubten eine Expansion und Differenzierung, die weitgehend *inneren* Vorgaben folgten und so für eine relativ starke Kontinuität sorgten. Ein Lehrer aus dem 19. Jahrhundert würde eine heutige Schule erkennen können, wenn er erst seine ästhetischen Dissonanzen abgelegt hat. Die Entwicklung des Schulsystems bezog sich weitgehend auf sich selbst und die Verschulung der Gesellschaft war durch Kritik nicht wirklich tangiert, wenigstens solange nicht als wirksame Alternativen, vor allem solche der *Lernmedien*, nicht zur Verfügung standen.

Man kann aus dieser eigenartigen Tatsache eine Schlußfolgerung funktionaler Art ziehen, die keine Schulkritik übersehen sollte: Ein wesentlicher Effekt der gesellschaftlichen Entwicklung des 19. Jahrhunderts ist die Korrelation von öffentlicher Bildung mit spezialisierten Institutionen gewesen, die nicht beliebig zur Disposition steht. Die Schule ist kein Betriebsunfall des unglücklichen 19. Jahrhunderts, sondern eine spezialisierte Agentur, die auf einen evolutionären Wandel reagiert hat, der nicht rückgängig zu machen ist. Hier liegt nun eine ganz andere Legitimation nahe als die mit dem höchst zweifelhaften Nutzen der Schule für „das Leben“. Zugleich wird auch Schulkritik begründeter möglich, ohne illusionär werden zu müssen.

Der Ausgangspunkt ist ein evolutionärer Wandel: Je komplexer und differenzierter moderne Gesellschaften werden, desto weniger können sie sich über lebensweltliches Lernen allein vermitteln. Die Distribution des Wissens und Könnens übernehmen pädagogische Agenturen, die Zeit binden und Lernen didaktisieren können. Schulen sind damit *eo ipso* dem Alltagsleben entfremdet, weil sie sich nicht mehr an den Notwendigkeiten sozialer Milieus orientieren können, sondern ihre Hauptaufgabe an den Konfigurationen der allgemeinen Kultur ablesen, zumal solchen, die wissenschaftsnah definiert werden. Dieser Grundzug gilt, wenngleich in unterschiedlicher Ausprägung, für den gesamten Bereich allgemeinbildender Schulen; er ging auch dann nicht verloren, als eine starke Schulkritik einsetzte, von der noch zu sprechen sein wird. Die Schule überlebte diese Kritik, obwohl sie zur Dauererscheinung wurde, weil die Kritik den entscheidenden Punkt der Verschulung nicht wirklich traf.

Daran kann man ablesen, wie sehr die Schule unter staatlicher Obhut gegen öffentliche Kritik abgeschirmt ist. Wichtiger aber ist die Einsicht, daß sie ihre Funktion nicht einfach aufgeben kann, wenn sie mit radikalen Alternativen konfrontiert wird. Das System kann nicht seinen eigenen Untergang herbei-

führen, und das begrenzt jede Schulkritik. Andererseits fragt sich, ob dieses weitgehend selbstregulative System *vernünftig* ist. Um diese Frage kreist die Schulkritik vornehmlich, und sie ist berechtigt, wenn man einige Differenzen beachtet: „Vernunft“, das war bei KANT zu lernen, ist kein Gottesterm, sondern ein regulatives Prinzip, das *nur öffentlich* wirksam ist⁹. Jeder theoretische und praktische Anspruch auf Geltung – Wahrheit und Macht – steht unter Widerruf, weil keiner irrtumsfrei formuliert werden kann, aber jeder öffentlich gerechtfertigt oder verworfen werden muß. Das gilt nie total, aber im Prinzip.

Die öffentliche Bildung ist dabei für den Gebrauch der Vernunft von eigentümlicher Bedeutung, die sich nicht in Paradoxien erschöpft. Jeder Bildungskanon kann unter Berufung auf die Vernunft bestritten werden, da sich jede Selektionsentscheidung als Irrtum herausstellen kann. Aber Bildung ist zugleich das Medium dieser Kritik, denn jedes Argument ist an Verstehensvoraussetzungen gebunden, die nur mit Hilfe öffentlicher Bildung erworben werden können. Das gilt auch für die Schulkritik, die die staatliche Organisationsform bestreitet, ohne sich von der Bildungsbedingung ihrer eigenen Diskussion lösen zu können. „Bildung“ bemißt sich an der Argumentationskultur, nicht mehr an dem einheitlichen Profil des „Gebildeten“. Die Subjektivierung der Bildung ist vielfach möglich, ihre öffentliche Funktion hingegen nicht. Nur deswegen läßt sich noch von „allgemeiner Bildung“ sprechen. Sie muß, weil sie öffentlich ist, im Prinzip jedermann zugänglich sein.

Die kritische Beurteilung der Schulentwicklung in den letzten 150 Jahren hat also mindestens zu beachten, daß die Funktion öffentlicher Bildung erfüllt sein muß, wenn sie – die Kritik – stattfinden soll. Aber sind dafür *Schulen* erforderlich? Und müssen dies Staatsschulen sein? Auf diese Fragen gibt es zwei Antworten, von denen ich eine schon berührt habe: Das Schulsystem steht in einem sozialgeschichtlich starken Sinne nicht zur Disposition, nicht aus bösem Willen, sondern weil es die Funktion öffentlicher Bildung institutionell besetzt hat. Doch das ist nur das Ausgangsdatum für eine Theorie, die mehr tun muß, als lediglich eine pragmatische Nichtvermeidbarkeit zu konstatieren. Hierfür ist eine Idealisierung erforderlich: Schulen sind gekoppelt an öffentliche Bildung, nicht etwa an ein staatliches Monopol. Abstrahiert man von dieser Praxis, dann läßt sich über die Koppelung von Schule und Bildung folgendes sagen: Schulen, dieser Begriff sehr weit genommen, sind dadurch definiert, daß sie Bildungsangebote oberhalb der alltäglichen Erfahrung machen, die auf eine didaktische Initiation des Wissens und Könnens bezogen sind; zugleich sorgen sie institutionell für eine Kontinuität des Lernens, die im Alltag einer Medienkultur immer weniger gegeben ist. Damit dienen Schulen nicht einfach „dem Leben“, sondern dem Aufbau eines anspruchsvollen Verstehenshorizonts. Für diese Aufgabe gibt es derzeit keine funktionalen Äquivalente zur Schule.

Von diesem Idealtypus her wären Schulen zu rechtfertigen, freilich ist diese Rechtfertigung mit einer entschiedenen Bedingung für die Praxis verbunden, nämlich daß Schulen tatsächlich für öffentliche Bildung sorgen und nicht bloß

Lehrplantraditionen fortsetzen. *Öffentlichkeit* wäre so zugleich Adressat und Kontrollinstanz für schulische Bildung. Unter dieser Bedingung kann auch die staatliche Trägerschaft neue Formen entwickeln; sie kann sozusagen in ihre Experimentierphase treten. Daß es ein staatliches *Monopol* gibt, hängt mit historischen Entscheidungen zusammen, die auch anders möglich gewesen wären, wie ein internationaler Vergleich rasch zeigen könnte; keineswegs kommt darin, wie die frühe Rechtfertigungsideologie immer behauptet hat (vgl. HARNISCH 1812, S. 34f., 65f., u. pass.; KRÜGER 1818, S. 109ff.), eine höhere Vernunft zum Ausdruck. Vernunft ist nicht an höhere Wesenheiten gebunden, etwa die Subjekte der Geschichtsphilosophie; Schulen dienen daher nicht der „Menschheit“, dem „Volk“ oder gar der Geschichte selbst, sondern einfach der Organisation von *Bildung*. Daß diese Funktionsbestimmung nicht trivial ist, zeigt die pädagogische Diskussion über „Kind“ und „Gemeinschaft“ zu Beginn des 20. Jahrhunderts.

3. Individuum und Gemeinschaft

Der *Aufbau* und die *Kritik* des modernen Schulsystems entstehen zur gleichen Zeit und durchaus in Abhängigkeit voneinander. Aber „Schulkritik“ meinte im 19. Jahrhundert, von wenigen Ausnahmen abgesehen, die Initiation von *Reform*, also die Verbesserung der Schulen und nicht deren Abschaffung¹⁰. Sie war lange Zeit die Kritik der Lehrer und der Schulverwaltung, nicht die Kritik der Öffentlichkeit. Das änderte sich am Ende des Jahrhunderts, als die staatliche Schule einem stärkeren externen Reformdruck ausgesetzt wurde, der an manchen Stellen in einen radikalen Zweifel überging. Die Kritik betraf nicht so sehr die Staatlichkeit als die innere Organisationsstruktur der Schule, ihr autoritäres Erfolgsmodell aus dem 19. Jahrhundert. Dafür gibt es eine Indizienkette, die wiederum viel mit Öffentlichkeit zu tun hat, nämlich die Schulkritik, die in Permanenz Mediziner und Naturwissenschaftler vornehmlich dem Preußischen Gymnasium gegenüber vorgetragen haben und die das bürgerliche Publikum der Wilhelminischen Ära durchaus beeindruckt hat. Ich gebe hierfür nur einige Stichworte, die dokumentieren sollen, was *öffentliche Kritik* an der Organisationsform „Schule“ zwischen 1885 und 1914 heißen konnte: Die „Überbürdung“ der Schule mit zuviel und einseitigem Lehrstoff (PREYER 1887; KRAEPELIN 1897), die gemessen an den Entwicklungsgesetzen der Physiologie und Psychologie falsche Lehrmethode (PREYER 1887), die medizinisch bedenkliche „Nervenhigiene“ der Schule (GRIESBACH 1895), die Fixierung auf einen gegenüber den Fortschritten der Naturwissenschaften rückständigen Lehrplan (MACH 1886) und immer mehr auch das allgemeine „Schulelend“ oder die Unterdrückung der „Persönlichkeit“ des Kindes durch die nivellierende Schule (OSTWALD 1909, S. 29, 44)¹¹.

Viele der dort gegebenen Stichworte sind nicht neu, aber sie werden erstmalig einer größeren Öffentlichkeit präsent gemacht und wirken hier intensiver als in der Fachkommunikation der Lehrer. Das Großstadtpublikum und nicht zuletzt die literarische Öffentlichkeit haben freilich Einstellungen zur Voraussetzung, die in der pädagogischen Auseinandersetzung erst spät registriert wurden und

dann auch noch sehr lange nur unter der Frage, wie sie schulförmig zu machen wären. Zentral ist hier das veränderte *Bild des Kindes*, das sich vor allem psychologisch und ästhetisch definierte und ein aufgeschlossenes Publikum erreichte. Neu, radikal neu, war an diesem Bild, daß das Kind rein für sich, unabhängig von einem bestimmenden Allgemeinen, verstanden (und erzogen) werden sollte. Die kindliche Individualität erschien nicht mehr nur romantisch, damit letztlich gebunden an einen christlichen Kosmos, sondern in empirischer Einzigartigkeit, freilich verdichtet zu einem ästhetischen Bild. Das Kind sollte in *seiner* Entwicklung verstanden werden, autobiographisch und nach dem Modus der „Einfühlung“.

„Einfühlung“ ist um 1900 eine psychologische und zugleich eine ästhetische Kategorie¹², die sich auf ein Bild des Kindes beziehen konnte, das zunächst ganz außerhalb der zeitgenössischen Pädagogik entstand. Der Germanist ALFRED BIESE etwa skizzierte 1893 das Kind vom rein metaphorischen Leben in der Phantasie her (BIESE 1893, S. 17 ff.), um so den Abstand zum Rationalismus der Erwachsenen deutlich zu machen. Dieser Abstand impliziert eine Kluft des Verstehens: „Dem Kinde ist nur das Kind verständlich“ (ebd., S. 19), weil der „Kinderglaube“ die „Identität von Sein und Schein“ behaupten und darin leben kann, „welche der abstrahierende Verstand scheidet oder deren Vertauschung dem Rhetoriker als kühne Poesie oder dem nüchternen Verstandeskritikus als sinnlose Phrase erscheint“ (ebd., S. 20/21)¹³. Das Anderssein des Kindes und auch des Jugendlichen wurde zu einem populären Mythos, der Eingang in die Literatur der Jahrhundertwende fand und auf diese Weise die Erziehungs- und Schulkritik verstärkte, sie aber auch anders wendete (vgl. BÜNGER-KOHN 1986; zu unterscheiden etwa von CALVET 1930). RAINER MARIA RILKE hat dies 1902, in seiner Besprechung von ELLEN KEYS „Das Jahrhundert des Kindes“, so ausgedrückt: Die Erwachsenen beschneiden das Kind in seinem „Recht: zu sein“. Die „Individualität“ der Kinder wird geringgeschätzt, „man geht mit ihnen um, als ob sie nichts eigenes hätten und entwerthet ihnen die tiefen Reichthümer, aus denen sie leben, um ihnen dafür Gemeinplätze zu geben... Und die Schule setzt nur fort, was die Eltern begonnen haben. Sie ist ein systematischer Kampf gegen die Persönlichkeit“ (RILKE 1902).

Das waren neue Töne, die auch in der pädagogischen Diskussion Gehör fanden, so daß Reformkonzepte entstanden, die mit einer entschiedenen Kindorientierung begründet wurden (GLÄSER 1920, GLÄSS 1961), welche sich etwa in der Literatur- und Kunstpädagogik nachdrücklich bemerkbar machte (WILKENDING 1980). Die neue Kinderpsychologie leistete dabei wirksame Unterstützungsarbeit, etwa wenn JAMES SULLY das „Kind als Künstler“ porträtierte (SULLY 1903, Ch. IX), THEODULE RIBOT die „schöpferische Phantasie“ des Kindes beschrieb (RIBOT 1902, Kap. 2) oder ALFRED BINET die Besonderheit der kindlichen Wahrnehmung unterstrich (BINET 1890). Die „Individualität“ des Kindes wurde auf diesem Wege zu einer anspruchsvollen Größe, die nur aus sich heraus verständlich schien und damit eine ganz neue Kritik an der Schule erlaubte. Dieser Kritik lag der Gegensatz von Individuum und Institution zugrunde, der mit literarischer Wucht und zugleich mit

psychologischer Sensibilität – äußerst öffentlichkeitswirksam also – vorgebracht wurde.

Gleichzeitig entstand ein anderer pädagogischer Mythos, nämlich der der *Gemeinschaft*; dieser Mythos betonte nicht die Singularität des Subjekts, sondern die Einheit der Sozietät, in der, um HUGO GAUDIG (1920, S. 22 ff.) zu zitieren, ein „höheres Subjekt“, eine Wesenheit „zweiten Grades“, zum Ausdruck komme. Auch die Schule erschien nun als „Gemeinschaft“, so daß Konzepte denkbar wurden, die staatlich-rationale Schule als „Gemeinschaftsschule“ zu überwinden (zusammenfassend PAULSEN 1926, S. 85 ff.). Die Schule sollte zu einer „eigenwilligen und eigenlebigen“ Gemeinschaft werden (ebd., S. 98), damit zu einer „Vorschule der Politik“ (ebd., S. 102), was linke und rechte Positionen gleichermaßen betonten. Diese Schule der *werdenden Gesellschaft*, wie FRITZ KARSEN (1921) schrieb, werde nicht primär durch Ziele und Inhalte oder durch den Lehrplan, sondern durch die „*Triebkräfte der lebendigen Gemeinschaft*“ selbst bestimmt (ebd., S. 38).

Daß der Glaube an die „Gemeinschaft“ sich in der Polarisierung der Weimarer Pädagogik nicht selbst politisierte, spricht für einen starken Mythos, der mit harten Dichotomien operieren konnte. „Gemeinschaft“ stand hier gegen „Gesellschaft“, so wie „Kultur“ gegen „Zivilisation“ stehen konnte; doch diese Formeln verdeckten zugleich, was damit *preisgegeben* wurde, nämlich das bürgerlich-liberale Verständnis von „Öffentlichkeit“ und „Bildung“, das sich im Einheitsdenken der „Gemeinschaft“ nicht herstellen läßt, weil hier die Differenzen begründet werden, die für jede Öffentlichkeit konstitutiv sind. Öffentlichkeit lebt vom Unterschied der Argumente und Persönlichkeiten, der Mythos der Gemeinschaft vom Motiv der Verschmelzung; diese Verschmelzung kann psychologisch und ästhetisch gedacht werden, als Gruppenerlebnis oder soziale Inszenierung, nicht jedoch politisch im diskursiven Verstand.

Daraus ergibt sich, wenngleich verdeckt, eine innere Nähe zum Mythos des Kindes, denn in beiden Fällen beschneidet die Mythisierung den öffentlichen Raum. *Beide* Konfigurationen setzen das klassische Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft außer Kraft, denn dieses vermittelt sich nicht mehr öffentlich, sondern privat, als Rekurs auf die „Entwicklung“ des Kindes oder in einer kleinen, vorbürgerlichen Sozietät, die sich nach außen abschirmen kann und einen Inselstatus einnimmt (HOHMANN 1966). Das soziale Band wird nicht mehr durch Diskurs und Vertrag gestiftet, sondern durch das private Gefühl, in politisch aggressiven Konzepten der Gemeinschaftserziehung auch durch das Ressentiment (OELKERS 1988b), niemals aber durch das, was KANT den öffentlichen Gebrauch der Vernunft genannt hatte. Entsprechend kann die öffentliche Bildung abgewertet werden.

„Individualität“ wird am Beginn des 20. Jahrhunderts zu einer anspruchsvollen Größe, unabhängig von einem bestimmenden Allgemeinen; doch diese radikale Kritik durchzuführen, fehlten die pädagogischen Denkmittel, so daß die Leerstelle besetzt wurde, und zwar wiederum mit einem paradoxen Konzept: „Persönlichkeit“ kann nur in „Gemeinschaft“ erzogen werden, aber „Gemeinschaft“ wird so definiert, daß sie der persönlichen Freiheit widerstreitet. Zur gleichen Zeit wurde an ganz anderer Stelle, die nicht die Aufmerk-

samkeit der Pädagogik fand, sichtbar, wie fragwürdig diese ganze Konstruktion ist, wenn man „Individualität“ wirklich unvoreingenommen pädagogisch begreift, sie nämlich einem zeitlichen Geschehen aussetzt, dessen Ergebnis nicht absehbar ist, wenigstens nicht von der Erziehung. Daß Pädagogisierung *Verzeitlichung* bedeutet, hat HENRI BERGSON gesehen, der die individuelle „Persönlichkeit“ aus dem beständigen Aufbau der Erfahrung her verstand, als unablässigen Wandlungsprozeß, der sich nicht wiederholen, aber auch nicht abschließend strukturiert werden kann (BERGSON 1921, S. 12 ff.). „Erziehung“ wäre so „Schöpfung des Selbst durch sich selbst“ (ebd., S. 13), eine Idee, die heute unter dem Stichwort *autopoiesis* breite Publizität findet (vgl. OELKERS 1987).

Damit ist ein gewisser Abschluß erreicht, der folgendes Resümee erlaubt: Die klassische Theorie der Bildung ist als literarisch-ästhetische Selbstformung gedacht worden (BRUFORD 1975), unabhängig von einer staatlichen Institution Schule, die keineswegs als die ideale Organisationsform für die Idee der Bildung angesehen wurde¹⁴. Dieser Konnex änderte sich in der politischen Definition von Öffentlichkeit, die zunächst keinen staatlichen Zugriff, sondern nur eine allgemeine Aufgabe begründete. Doch diese Aufgabe wurde mehr und mehr staatlich definiert und entsprechend organisiert. Auf der anderen Seite blieb „Bildung“ eine widerständige Größe, einfach weil Selbstformung nicht institutionalisiert werden kann¹⁵. Genauso wenig aber können Schulen zu intim definierten Lebensgemeinschaften werden, denen jede öffentliche Legitimation abhanden gekommen ist. Die Sprengkraft dieser beiden Konzepte – Individualität und Gemeinschaft – zeigte sich erst in der Schulkritik des 20. Jahrhunderts, die mindestens darin recht hat, daß sie die abnehmende Kraft jener Formen der Verschulung registriert, die zu sehr auf den Lehrplan und zu wenig auf die öffentlichen Funktionen der Bildung zugeschnitten waren.

Damit wird *Öffentlichkeit*, in einem bestimmten Sinne, zum entscheidenden Bezugspunkt für *allgemeine Bildung*: Als Selbstformung ist Bildung ein innerer, gleichsam privater Vorgang, aber das darf nicht nur psychologisch verstanden werden. Von „Bildung“ läßt sich vollständig nur sprechen, wenn die andere Seite mitbedacht wird, die Initiation in öffentliche Formen des Wissens und Könnens (OELKERS 1985, S. 79 ff., 109 ff.). Auf dieser Seite kommt der Schule, wie immer sie organisiert sein mag, eine ganz entscheidende Funktion zu, nämlich ein Bildungsangebot zu machen, das *oberhalb* der alltäglichen Lebenswelt liegt und also bereitstellt, was dort nicht gelernt werden kann. Nur so ist, in modernen Gesellschaften, Wissen allgemein verfügbar zu halten, gerade in Einsicht einer radikal verzeitlichten Subjektivität. Organisierte Bildung ist nur Initiation, nicht Abschluß. Die Organisation selbst ist auf unterschiedliche Weise möglich, ohne daß ein Monopolist tätig sein muß. Aber das bloße Gegenteil, ein liberales Marktmodell, hat im Bereich allgemeiner Bildung vermutlich enge Grenzen, so daß die klassische Frage sich nicht von selbst erledigt: Wie ist mit dem Staat Schulreform zu machen, wenn der, der reformieren soll, zugleich für den Unterhalt und die Aufsicht sorgt? Die Antwort kann nur sein, daß Schule zunächst und grundsätzlich als öffentliche Aufgabe begriffen werden muß, aber Öffentlichkeit nicht identisch ist mit den Interessen und dem Handeln des Staates.

Eine republikanische Demokratie verlangt eine *vertu politique* und das bedeutet, „Erziehung“ kann nicht auf Haus und Familie oder deren Substitute in der romantischen Gemeinschaft beschränkt werden. Diese epochale Erweiterung des Erziehungsbegriffs, von der auch alle Verschulung abhängt, ist aber nur dann sinnvoll, wenn die *vertu* des Bürgers republikanisch verstanden wird, als öffentliche Kompetenz und nicht als privates Gefühl. Gerade die neuere Pädagogik tut sich schwer mit dieser Forderung, doch Kindorientierung und Gemeinschaft, so wichtig sie für die praktische Arbeit sein mögen, thematisieren höchstens die Psychologie der Öffentlichkeit (und dies eher negativ; vgl. SENNETT 1976), aber nicht diese selbst. Sie in das richtige Verhältnis zur Bildung zu setzen, wäre die Aufgabe der Zukunft.

Anmerkungen

- 1 LOCKE spricht 1690 vom „Gesetz der öffentlichen Meinung“, das darin besteht, unterhalb der Ebene des Gesetzes Lob und Tadel auszuhandeln, soweit dies nur mit „Billigung der Öffentlichkeit“ geschehen kann (LOCKE 1981, Bd. I, S. 444 ff.). Hierfür muß erzogen werden (ebd., S. 446), vor allem, um „verkehrte Ideenverbindungen“ zu vermeiden (ebd., S. 502), ohne daß Erziehung schon eine öffentliche Aufgabe wäre.
- 2 KANT läßt offen, wie der „allgemeine“ oder der „öffentliche Wille“ zustande kommt (KANT 1968, Bd. XI, S. 147, 150) darin ROUSSEAUS *volonté générale* folgend (HÖLSCHER 1979, S. 142 ff., 144 ff.), den PATRICK RILEY (1986) zu Recht als Endstadium einer „transformation of the devine into the civic“ beschrieben hat. Das Grundproblem blieb auch bei ROUSSEAU theologisch, nämlich ein *allgemein Gutes*, das mehr ist als die bloße Summe oder Aggregation der „private goods and ills“ (ebd., S. 209).
- 3 Es geht, so KANT im Vorwort der „Kritik der reinen Vernunft“ 1781, um die „freie und öffentliche Prüfung“ aller Urteile und Ansprüche, die nicht einfach durch Macht oder Tradition gelten sollen (KANT 1968, Bd. III, S. 13, Anm.). Und das ist ausdrücklich praktisch gesagt, denn Gerechtigkeit, die Hauptmaxime jeder Moral, kann nur noch „öffentlich kundbar gedacht werden“ (KANT 1968, Bd. XI, S. 244).
- 4 Ausführlich beschreibt STEPHANI die „Staatserziehungswissenschaft“ in seinem „System der Öffentlichen Erziehung“ (2. Aufl. 1813), welches auch das Verhältnis zu KANT klärt (STEPHANI 1813, S. 4 ff., 7 ff.). „Öffentliche Erziehung“ wird vom Zweck der Menschheit (ebd., S. 5, 6) her verstanden und dieser Zweck besteht im vernünftigen Zusammenspiel von „Sittlichkeit und Glückseligkeit“ aller Menschen (ebd., S. 7). Nur darum, „die positiven Bedingungen des Menschheitszwecks zu erfüllen“ (ebd., S. 39), hat der Staat ein Recht „in Beziehung auf öffentliche Erziehung“ (ebd.), denn das „Wollen“ in Bezug auf den Menschheitszweck liegt „innerhalb des gemeinschaftlichen Rechtsgebiethes“ und „so ist auch jeder Staat befugt, die Erziehung zu einer öffentlichen Angelegenheit zu machen“ (ebd., S. 39, 40).
- 5 Auch HERBARTS origineller Vorschlag einer freiberuflichen Tätigkeit von Erziehern (HERBART 1968, S. 62 ff.), die zugleich „häuslich und öffentlich“ sein würde (ebd., S. 64), stieß auf keine Resonanz, weil er allzu sehr auf die Berufsgruppe der Hauslehrer zugeschnitten war und die Entwicklung hin zum Lehrbeamten nicht antizipierte.
- 6 Für diese Strukturierung gibt es eine wichtige Quelle, nämlich die von CARL NACKE,

AUGUST LÜBEN, FRIEDRICH DITTES und anderen herausgegebenen „Pädagogischen Jahresberichte für Deutsche Volksschullehrer“, die zwischen 1846 und 1909 in mehr als sechzig Bänden erschienen sind (Pädagogische Jahresberichte, 1846ff.). Sie gaben jeweils die neuesten Trends in der Fachdiskussion wieder, einschließlich der neu erschienenen Fachliteratur. Aus diesen Berichten geht deutlich hervor, daß sich die Fachöffentlichkeit primär *fachdidaktisch* verstand. Nur hier entsteht Struktur und professionelle Kontinuität, so daß dann auch Resultate publiziert werden konnten (vgl. KEHR 1888ff.).

- 7 Hierfür gibt es ein interessantes Indiz, nämlich die *Weltausstellungen*, auf denen seit 1851 die Industriestaaten ihren ökonomischen und kulturellen Entwicklungsstand einer internationalen Öffentlichkeit präsentierten (vgl. KROKER 1975). Spätestens seit der Wiener Ausstellung 1873 waren damit auch pädagogische Leistungsschauen verbunden, die die nationalen Fortschritte der öffentlichen Erziehung anzeigen sollten. Dabei wurden, wie ein Schweizer Beobachter schrieb, vor allem die *Entwicklungsunterschiede* registriert, um so die Differenzen im Wettbewerb zu markieren, aus denen sich Forderungen für den Ausbau der nationalen Erziehungssysteme ableiten ließen (RAMBERT 1875, S. 144). Der Beobachter betonte nicht zufällig die Autonomie des „öffentlichen Unterrichtswesens“, das nicht ein Appendix der Industrie, sondern „eine Welt für sich“ sei und auch „als solche betrachtet sein“ wolle (ebd., S. 145).
- 8 Das schloß eine staatliche „Assekuranz“ der Schule nicht aus (CURTMANN 1851, S. 52), um Vergleichbarkeit gewährleisten zu können, nicht zuletzt im Blick auf die Lehrerbildung (ebd., S. 53ff.). Hier findet CURTMANN im übrigen deutliche Worte gegen die „radikalen“ Tendenzen der Lehrerseminare, die mit staatskonformen Argumenten kritisiert werden (ebd., S. 57f.).
- 9 Es ist nicht einfach die „Vermittlung von Politik und Moral“, der das kantische Prinzip der Öffentlichkeit dienen soll (HABERMAS 1962, S. 127ff.), sondern „Öffentlichkeit“ wird als *Medium* der Vernunft verstanden. Das bedeutet zugleich auch, daß es unabhängig von Öffentlichkeit keine Vernunft geben kann; „Vernunft“ ist keine Privatsache, so daß es einen „Privatgebrauch“ der Vernunft eigentlich nicht gibt.
- 10 Ein frühes Beispiel ist anonym 1787 in Leipzig erschienen („Warnefried oder Über die Verbesserung alter Schulanstalten“). Mindestens die Liste der Schul-„Mängel“ (ebd., S. 5ff.) ist für die Folgezeit prototypisch: Es gibt keinen Plan, was die Schule leisten soll, die Schule hat nicht das rechte Material (ebd., S. 20), behandelt die Schüler verkehrt (ebd., S. 21f.) und muß zugleich die Fehler auf die Arbeit der Lehrer zurückführen (ebd., S. 36ff.).
- 11 Im westlichen Ausland gibt es ähnliche Tendenzen, wenngleich sie sich anders begründen, etwa wenn HERBERT SPENCER 1861 die liberale Pädagogik vom Kinde aus formulierte oder wenn in Frankreich die Pädagogik der Revolution eine eigene Tradition erlangte (DUMESNIL 1883). Konzepte demokratischer und öffentlicher Erziehung sind hier viel leichter möglich (vgl. DEWEY 1905; LAVISSE et.al. 1907). Die frühe deutsche Pädagogik des 19. Jahrhunderts spricht an manchen Stellen wohl von „liberaler Denkungsart“ (SCHEFFNER 1812, S. 161), aber nur im Blick auf Humanität und Publizität, nicht etwa bezogen auf das Kind. Pädagogisch ist „liberal“ oft deckungsgleich mit *nationalliberal* (und der entsprechenden bürgerlichen Nationalerziehung; vgl. nur JACHMANN 1812a, HILLEBRAND 1818).
- 12 „Einfühlen“ wird als „Gefühlsübertragung“ – als Phantasie – beschrieben (WITASEK 1904, S. 133), in der das erlebende Subjekt „die psychischen Tatsachen, die es in das Objekt verlegt, mit Evidenz als selbst erlebte ansehen kann“ (ebd.). „Einfühlung“ ist zugleich aber eine Kategorie der psychologischen Ästhetik, um die „Resonanz der Ähnlichkeits-Assoziationen“ beim ästhetischen Erleben zu erfassen (STERN

- 1898, S. 80). JOHANNES VOLKELT hat 1917 pädagogische und ästhetische Einfühlung auf der Linie von zweckgerichtet und zweckfrei unterschieden. Der Mythos des Kindes entsteht weit mehr durch ästhetische als durch pädagogische Einfühlung.
- 13 BIESE hat seine These durch Studien über die Entwicklung des „Naturgefühls“ im Mittelalter und in der Neuzeit wohl vorbereitet (BIESE 1888). Die beiden wichtigsten Antipoden sind dabei ROUSSEAU und GOETHE, wobei die Auflösung der Natur in „Empfindung“ GOETHE zugeschrieben wird (ebd., S. 322 ff., 371 ff., 381). Ein solcher Pantheismus steht hinter dem Bild vom Kind, das BIESE entwirft.
 - 14 Die literarische Kritik an den Schulmeistern und ihrer Organisation ist zahlreich und hält sich im ganzen 19. Jahrhundert, von SCHUMMELS „Spitzbart“ (1779) bis zu LUDWIG NOIRÉSS „Schulmeister-Krankheiten“ (1874, S. 207–232). Daß Schulen etwas mit Bildung zu tun haben, ist so keineswegs selbstverständlich und kann auch als nachträgliche Professionstheorie verstanden werden, die sich nicht zuletzt *gegen* den Augenschein behaupten mußte.
 - 15 Die „Berücksichtigung“ der *Individualität* ist natürlich seit dem Pietismus immer als „Erziehungsregel“ behauptet worden (JACHMANN 1812b, S. 212), aber doch stets unter dem Gesichtspunkt einer höheren „Einheit“, sei es der „Humanität“ oder der „Nationalerziehung“ oder beider (ebd., S. 213).

Literatur

- BENEKEN, F.B.: Ueber den Werth der häuslichen Erziehung. In: BENEKEN, F.B. (Hrsg.): Jahrbuch für die Menschheit oder Beyträge zur Beförderung häuslicher Erziehung, häuslicher Glückseligkeit und praktischer Menschenkenntniß. Bd. II. Hannover 1788, S. 193–207.
- BERGSON, H.: Schöpferische Entwicklung. Übers. v. G. KANTOROWICZ. Jena 1921.
- BIESE, A.: Die Entwicklung des Naturgefühls im Mittelalter und in der Neuzeit. Leipzig 1888.
- BIESE, A.: Die Philosophie des Metaphorischen. In Grundlinien dargestellt. Hamburg/Leipzig 1893.
- BINET, A.: Perceptions d'enfants. In: Revue philosophique 30 (1890), S. 582–611.
- BLANKERTZ, H.: Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Repr. Nachdr. m. e. Vorw. v. G. KUTSCHA. Weinheim/München 1985.
- BÖDEKER, H.E.: Prozesse und Strukturen politischer Bewußtseinsbildung der deutschen Aufklärung. In: BÖDEKER, H.E./HERRMANN, U. (Hrsg.): Aufklärung als Politisierung – Politisierung der Aufklärung. Hamburg 1987, S. 10–31.
- BRUFORD, W. H.: The German Tradition of Self-Cultivation. „Bildung“ from Humboldt to Thomas Mann. London: Cambridge University Press 1975.
- BÜNGER-KOHN, C.: Schulkritik in der Literatur des frühen 20. Jahrhunderts. Diss. phil. Bonn 1986.
- BURCKHARDT, J.: Historische Fragmente. A. d. Nachl. gesammelt v. E. DÜRR; m. Noten v. M. BISCHOFF. Nördlingen 1988.
- CALVET, J.: L'enfant dans la littérature française. Des origines à 1870. Paris: F. Lanore 1930.
- CURTMANN, W. J. G.: Die Reform der Volksschule, Beantwortung der Frage: Wie kann der Unterricht in der Volksschule von der abstrakten Methode emanzipiert und für die Entwickelung der Gemüthskräfte fruchtbarer gemacht werden? Frankfurt am Main 1851.
- DEWEY, J.: Schule und öffentliches Leben. Übers. v. E. GURLITT; m. einl. Worten v. L. GURLITT. Berlin 1905.
- DUMESNIL, G.: La pédagogie révolutionnaire. Paris: Librairie Ch. Delagrave 1883.

- ENGELHARDT, U.: „Bildungsbürgertum“. Begriffs- und Dogmengeschichte eines Etiketts. Stuttgart 1986.
- FEUERBACH, A.R.v.: Betrachtungen über die Öffentlichkeit und Mündlichkeit der Gerechtigkeitspflege. Bd. 1. Giessen 1821.
- GARVE, CHR.: Ueber die öffentliche Meinung. In: GARVE, CHR.: Versuch über verschiedene Gegenstände aus der Moral, der Literatur und dem gesellschaftlichen Leben. Bd. 5. Breslau 1802.
- GAUDIG, H.: Schulreform? Gedanken zur Reform des Reformierens. Leipzig 1920.
- GLÄSER, J. (Hrsg.): Vom Kinde aus. Arbeiten des Pädagogischen Ausschusses der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens zu Hamburg. Hamburg/Braunschweig 1920.
- GLÄSS, TH. (Hrsg.): „Pädagogik vom Kinde aus“. Aufsätze Hamburger Lehrer. Weinheim/Bergstr. 1961.
- GRIESBACH, H.: Energetik und Hygiene des Nerven-Systems in der Schule. Schulhygienische Untersuchungen. München/Leipzig 1895.
- HABERMAS, J.: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Neuwied/Berlin 1962.
- HARNISCH, CHR.W.: Deutsche Volksschulen mit besonderer Rücksicht auf die Pestalozzischen Grundsätze. Berlin 1812.
- HERBART, J.F.: Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung (1810). In: HERBART, J.F.: Kleine pädagogische Schriften. Hrsg. v. A. BRÜCKMANN. Paderborn 1968, S. 56–64.
- HILLEBRAND, J.: Ueber Deutschlands National-Bildung. Frankfurt am Main 1818.
- HOHMANN, M.: Die Pädagogische Insel. Untersuchungen zur Idee einer Eigenwelt der Erziehung bei FICHTE und GOETHE, WYNEKEN und GEHEEB. Ratingen b. Düsseldorf 1966.
- HÖLSCHER, L.: Öffentlichkeit und Geheimnis. Eine begriffsgeschichtliche Untersuchung zur Entstehung der Öffentlichkeit in der frühen Neuzeit. Stuttgart 1979.
- HUME, D.: Of the First Principles of Government. (1740) In: HUME, D.: The Philosophical Works. GREEN, T.H./GROSE, T.H. (Eds.): Vol. III. London 1882, S. 109–113.
- ILLICH, I.: Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems. Übers. v. H. LINDEMANN. Reinbek b. Hamburg 1984.
- JACHMANN, R.B.: Das Wesen der Nationalbildung. In: Archiv Deutscher Nationalbildung I (1812), S. 405–463. (a)
- JACHMANN, R.B.: Die Berücksichtigung der Individualität bey der Erziehung, nach dem Princip einer idealischen Erziehungslehre geprüft. In: Archiv Deutscher Nationalbildung I (1812), S. 202–247. (b)
- JENKNER, S.: Staatsschule – Gemeindeschule – Schulgemeinde. Die staats- und erziehungswissenschaftliche Diskussion zum Verhältnis von Schule und Staat im 19. Jahrhundert, In: Pädagogische Rundschau 39 (1985), S. 333–347.
- KANT, I.: Werke in zwölf Bänden. Hrsg. v. W. WEISCHDEL. Frankfurt 1968.
- KARSEN, F.: Die Schule der werdenden Gesellschaft. Stuttgart/Berlin 1921.
- KEHR, C. (Hrsg.): Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts. Unter Mitwirkung einer Anzahl Schulmänner herausgegeben. Bd. I–VI. Gotha 1888–1892.
- KRAEPELIN, E.: Zur Überbürdungsfrage. Jena 1897.
- KROKER, E.: Die Weltausstellungen im 19. Jahrhundert. Industrieller Leistungsnachweis, Konkurrenzverhalten und Kommunikationsfunktion unter Berücksichtigung der Montanindustrie des Ruhrgebietes zwischen 1851 und 1880. Göttingen 1975.
- KRUG, W.T.: Der Staat und die Schule. Oder Politik und Pädagogik in ihrem

- gegenseitigen Verhältnisse zur Begründung einer Staatspädagogik dargestellt. Leipzig 1810.
- KRÜGER, D.: Ueber Volksschulen und Elementarunterricht. Ein Beitrag zur Bildung der Lehrer. Zunächst Vielen der ehemaligen Zöglinge des hiesigen katholischen Schullehrer-Seminarium gewidmet. Breslau 1818.
- LA CHALOTAIS, L. R. DE C.: Versuch über den Kinder-Unterricht. Aus dem Französischen übersetzt von A. L. SCHLÖZER. Mit Anmerkungen und einer Vorrede, die Unbrauchbarkeit und Schädlichkeit der Basedowschen Erziehungs-Projekte betreffend. Göttingen/Gotha 1771.
- LAVISSE, E. et al.: L'éducation de la démocratie. Leçons professées à l'école des Hautes Etudes Sociales. Paris: Felix Alcan 1907.
- LEXIS, W. (Hrsg.): Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich. Aus Anlaß der Weltausstellung in St. Louis unter Mitwirkung zahlreicher Fachmänner herausgegeben. Bd. I–III. Berlin 1904.
- LIEBERKÜHN, PH. J.: Ueber den Werth und die Rechte der öffentlichen Erziehung. Eine Einladungsschrift. Breslau 1785.
- LOCKE, J.: Versuch über den menschlichen Verstand. Übers. v. C. WINCKLER. 2 Bde. Hamburg 1981.
- LOCKE, J.: Works. A New Edition, corrected. In Ten Volumes. Glasgow/Dublin: Thomas Tegg et. al. 1823.
- LUHMANN, N.: Öffentliche Meinung. In: LUHMANN, N.: Politische Planung. Aufsätze zur Soziologie von Politik und Verwaltung. Opladen 1971, S. 9–34.
- MACH, E.: Der relative Bildungswert der philologischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer der Höheren Schulen. Leipzig/Prag 1886.
- MARTENS, W.: Öffentlichkeit als Rechtsbegriff. Bad Homburg v.d.H./Berlin/Zürich 1969.
- MASSOW, J. E. W. v.: Ideen zur Verbesserung des öffentlichen Schul- und Erziehungswesens mit besondrer Rücksicht auf die Provinz Pommern. (1797) In: Annalen des preußischen Schul- und Kirchenwesens I, 1–3 (1800), S. 76–143, 181–260, 361–395.
- MAUZI, R.: L'idée du bonheur dans la littérature et la pensée françaises au XVIIIe siècle. Paris: Armand Colin 1967.
- MONTESQUIEU, CH. DE S.: Oeuvres Complètes. Ed. par A. MASSON. Bd. I.: Esprit des lois, Lettres persanes, Considérations. Paris: Les Editions Nagel 1950.
- MORNET, D.: Les origines intellectuelles de la Révolution française 1715–1787. Préface de R. POMEAU. Paris: Armand Colin 1967.
- NOIRÉ, L.: Pädagogisches Skizzenbuch. Leipzig 1874.
- OELKERS, J.: Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht. Darmstadt 1985.
- OELKERS, J.: Subjektivität, Autobiographie und Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), H. 3, S. 325–344.
- OELKERS, J.: Kann die Schule noch verteidigt werden? Historische Bemerkungen zum Legitimationsbedarf der öffentlichen Bildung. In: ERMERT, K. (Hrsg.): Die gemeinwesenorientierte Schule oder: Was hat Bildung mit dem Leben zu tun? Rehburg-Loccum 1988, S. 110–121. (a)
- OELKERS, J.: Pädagogischer Liberalismus und nationale Gemeinschaft. Zur politischen Ambivalenz der „Reformpädagogik“ in Deutschland vor 1914. In: HERRMANN, U./OELKERS J. (Hrsg.): Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim/Basel 1988, S. 195–219. (= Beiheft 22 der „Zeitschrift für Pädagogik“). (b)
- OSTWALD, W.: Wider das Schulelend. Ein Notruf. Leipzig 1909.
- Pädagogischer Jahresbericht für Deutschlands Volksschullehrer (später: Pädagogischer

- Jahresbericht für die Volksschullehrer Deutschlands und der Schweiz.) Hrsg. v. C. NACKE, A. LÜBEN, F. DITES u. a. 62 Bde. Leipzig 1846–1909.
- PAULSEN, W.: Die Überwindung der Schule. Begründung und Darstellung der Gemeinschaftsschule. Leipzig 1926.
- PÖLITZ, K. H. L.: Die Erziehungswissenschaft, aus dem Zwecke der Menschheit und des Staates practisch dargestellt. 2 Bde. Leipzig 1806.
- PREYER, W.: Naturforschung und Schule. Stuttgart ³ 1887.
- RAMBERT, E.: Wiener Weltausstellung 1873 – Schweiz. Bericht über Gruppe XXVI Erziehungs- Unterrichts- und Bildungswesen II. Theil. Schaffhausen 1875.
- RANKE, L. v.: Die Theorie und die öffentliche Meinung in der Politik. Fragmente. In: Historische Zeitschrift 1 (1832), S. 482–495.
- RESEWITZ, F. G.: Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit. Nach der neuen verbesserten Auflage. Wien 1787. (Repr. Nachdr. 1975)
- RIBOT, TH.: Die Schöpferkraft der Phantasie. (L'imagination créatrice) Eine Studie. Übers. v. W. MECKLENBURG. Bonn 1902.
- RIEDEL, F. J.: Ueber das Publicum. Briefe an einige Glieder desselben. Jena 1768.
- RILEY, P.: The General Will before ROUSSEAU. The Transformation of the Devine into the Civic. Princeton, N. J.: Princeton University Press 1986.
- RILKE, R. M.: Das Jahrhundert des Kindes. In: Bremer Tageblatt und General-Anzeiger Nr. 132 v. 8. Juni 1902.
- ROSENBERG, A.: Res publica. In: PAULY/WISSOWA: Real-Encyclopädie der klassischen Altertumswissenschaft. 2. Reihe, Bd. 1, Sp. 633–674.
- SCHIEFFNER, J. G.: Ueber Humanität, Popularität und Publicität. In: Archiv Deutscher Nationalbildung I, 2 (1812), S. 145–163.
- SCHEIDEMANTEL, H. G.: Das allgemeine Staatsrecht überhaupt und nach der Regierungsform. Jena 1775. (Repr. Nachdr. 1979.)
- SCHLEIERMACHER, FR.: Pädagogische Schriften. Hrsg. v. E. WENIGER. Bd. 1: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Düsseldorf/München 1957.
- SCHLOSSER, J. G.: Kleine Schriften. Vierter Theil. Basel 1785.
- SCHUMMEL, J. G.: Spitzbart. Eine komi-tragische Geschichte für unser pädagogisches Jahrhundert (1779). Hrsg. v. E. HAUFE. München 1983.
- SENNETT, R.: The Fall of Public Man. Cambridge/London/Melbourne: Cambridge University Press 1976.
- SOCHATZKY, K.: „Wenn ich zu bestimmen hätte“. Die Erwachsenenwelt im Meinungsspiegel von Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Bestandsaufnahme. Weinheim/Basel 1988.
- SPENCER, H.: Essays on Education and Kindred Subjects. London/Toronto/Paris/New York: J. M. Trent & Sons; E. P. Dutton 1911.
- STEPHANI, H.: Grundriß der Staatserziehungs-Wissenschaft. Weißenfels/Leipzig 1797.
- STEPHANI, H.: System der öffentlichen Erziehung. Ein nöthiges Handbuch für alle, welche an derselben zweckmäßigen Antheil nehmen wollen. Zweite verbesserte und wohlfeilere Ausgabe. Erlangen 1813.
- STERN, P.: Einfühlung und Association in der neueren Ästhetik. Ein Beitrag zur psychologischen Analyse der ästhetischen Anschauung. Hamburg/Leipzig 1898.
- SULLY, J.: Studies of Childhood. New Edition with Corrections and Additions. London/New York/Bombay: Longmans, Green, and Co. 1903.
- TRAPP, E. CHR.: Von der Nothwendigkeit öffentlicher Schulen und von ihrem Verhältnisse zu Staat und Kirche. In: CAMPE, J. H. (Hrsg.): Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft practischer Erzieher. Sechzehnter Theil. Wien/Braunschweig 1792, S. 1–43.

- Ueber die Frage, ob sich der Staat in Erziehung mischen soll. Von dem Verf. des Briefs über die deßauische Schulverordnung im März 1788 dieses Journals. In: Braunschweigisches Journal II (1789), S. 37–75.
- VILLAUME, P.: Vermischte Abhandlungen. Berlin 1793. (Repr. Nachdr. 1981.)
- VOLKELT, J.: Pädagogische „Einführung“. Eine psychologische Betrachtung. In: Vierteljahresschrift für philosophische Pädagogik 1 (1917), S. 36–42.
- VOSS, CHR. D.: Versuch über die Erziehung für den Staat als Bedürfnis unsrer Zeit, zur Beförderung des Bürgerwohls und der Regenten-Sicherheit. Erster Theil. Halle 1799.
- Warnefried: oder über die Verbesserung alter Schulanstalten. Ein Gutachten an die Schulpatronen zu ***. Leipzig 1787.
- WEHLER, H.-U.: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bd. II: Von der Reformära bis zur industriellen und politischen „Deutschen Doppelrevolution“ 1815–1845/49. München 1987.
- WELCKER, C. TH.: Öffentlichkeit. In: ROTTECK, C. V./WELCKER, C. TH. (Hrsg.): Staats-Lexikon oder Encyclopädie der Staatswissenschaften in Verbindung mit vielen der angesehensten Publicisten Deutschlands herausgegeben. Bd. 12. Altona 1841, S. 252–309.
- WIELAND, C. M.: Gespräche unter vier Augen IX. Über die öffentliche Meinung. In: WIELAND, C. M.: Sämtliche Werke. Bd. 31. Leipzig 1799, S. 304–346.
- WILKENDING, G.: Volksbildung und Pädagogik „vom Kinde aus“. Eine Untersuchung zur Geschichte der Literaturpädagogik in den Anfängen der Kunsterziehungsbewegung. Weinheim/Basel 1980.
- WITASEK, ST.: Grundzüge der allgemeinen Ästhetik. Leipzig 1904.
- WUNTSCHLI, B. G. (d. i. F. W. WANDER): Pädagogische Briefe vom Rhein an den Verfasser der Volksschule als Staatsanstalt. Mannheim 1845.
- ZACHARIÄ, K. S.: Über die Erziehung des Menschengeschlechts durch den Staat. Leipzig 1802.
- ZEDLITZ, CH. A. B. DE: Sur le patriotisme considéré comme objet d'éducation dans les états monarchiques. Discours de Réception prononcé dans l'Académie Royale des Sciences & Belles-Lettres. Avec la Réponse du Secrétaire perpétuel de l'Académie, le Conseiller privé FORMEY. Berlin 1776.

Abstract

Education and the Public Sphere

The author elaborates a historical thesis with systematic implications: In the late 18th century liberal intellectuals developed the concept of liberal education, a general formation for everybody without restrictions due to tradition or social class. During the 19th century liberal education was increasingly organized by the state, – a system that has been criticized by the movement of progressive education since the end of that century. The analysis leads to the prediction that public education will become more important in the future, but it will be necessary to liberalize state control of the school system. Otherwise it will be difficult – if not impossible – to manage the increasing problems of the educational system (worldwide), including the ongoing psychological privatization of the public itself.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Schmitteplatz 4, CH-3076 Worb